

法政大学図書館司書課程

メディア情報リテラシー研究 第2巻1号, 70-86

## メディア情報リテラシーにおける協働学習の自己評価 —リーダーシップ、コミュニケーションスキル、シチズンシップの観点から—

村上郷子

法政大学

### 概要

本研究は、大学生による協働学習を通じたメディア情報リテラシー（MIL）に関する自己評価を分析した。分析の観点は、(1) 協働学習とリーダーシップ（「調整力・協調性」「共感的態度」及び「リーダーシップ」）(2) コミュニケーションスキル、(3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得（「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」及び「自律性」）である。協働学習の初期と終盤の2回の自己評価の内、(2) のコミュニケーションスキルを除き、全ての項目で1回目よりは2回目の方が自己評価は改善した。「調整力・協調性」「共感的態度」「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」の自己評価は高い傾向があったが、「リーダーシップ」及び情報発信を含む「自律性」に関する自己評価が、相対的に低かった。

**キーワード：**メディア情報リテラシー、メディアリテラシー、協働学習、リーダーシップ

### 1. はじめに

インターネットや SNS の発展によって、近年では誰もが容易に情報を発信・拡散することが可能になってきた。このような高度情報化社会においてはいわゆるフェイクニュースやデマ情報が跋扈する風潮もあり、客観的な事実より感情に訴えるポストトゥルース時代の到来とも言われる。あらゆる形態のメディアやメディア・メッセージにアクセスし、分析し、評価し、省察し、創造することができる能力や知識、スキルを育成するメディア情報リテラシーの必要性が世界中で叫ばれている。

メディア情報リテラシー（media and information literacy: MIL）とは、ユネスコが世界に広めている概念であり、欧米で発展してきた「メディアリテラシー」と「情報リテラシー」を融合したものである。ユネスコは、早くからメディア教育に力を入れてきた。その背景には、生涯にわたる包括的なメディア教育の必要性を訴えた「グリーンバルト宣言（1982）」、情報リテラシーの概念を組み込んだ「プラハ宣言（2003）」及び「アレクサンドリア宣言（2005）」、メディア教育の包括的定義やその重要性を説いた「ユネスコ・パリ・アジェンダ（2007）」、そしてメデ

ィア情報リテラシーとして初めて国際フォーラムで採択された「フェズ宣言 (2011)」などがある。

ユネスコの定義によれば、メディア情報リテラシー（以下 MIL）は、「個人的、職業的、社会的な活動に参加し従事するために、批判的、倫理的、そして効果的な方法で、市民が、さまざまな道具を使いながら、あらゆるフォーマットの情報やメディアコンテンツを共有するだけでなく創造することができ、アクセスし、探索し、理解し、評価し、活用することができるようになるための一連の能力（competencies）」（UNESCO, 2013, 29）である。

情報リテラシーでは、情報へのアクセスと評価、倫理的な利用、情報検索のための ICT スキルなどが強調されるが、メディアリテラシーでは、「メディアの機能を理解し、それらの機能がどのように発揮されているのかを評価し、自己表現のために理性的にメディアと関わるという能力が強調」（Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011）される。MIL は、メディアリテラシーや情報リテラシーだけではなく、多様なリテラシー、例えばコンピュータリテラシー、表現の自由と情報リテラシー、デジタルリテラシー、ニュースリテラシー、ゲームリテラシー、インターネットリテラシー、シネ（映画）リテラシー、図書館リテラシー、テレビリテラシー、広告リテラシーなどを含有するものでもある（Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung, 2011）。こうした MIL の能力は、高度情報化社会に生きる私たちにとって必要不可欠であり、高等教育を含む学校教育での MIL 教育の重要性が指摘されている（坂本、2014）。

ユネスコは、MIL の普及と同時に各国・地域が MIL を推進していくための評価の枠組みを策定している（UNESCO, 2013）。日本においても MIL 教育を推進していくための方略と診断的評価の開発が望まれる（飯尾他、2018）。MIL 教育の評価といっても国レベルの診断的評価から一授業の評価まで幅広いが、日本における MIL 教育の実践の裾野はあまり広がっていないのが現状である。それでは、MIL 教育の実践とはどのような活動を意味するのであろうか。

MIL 教育の活動の多くはアクティブラーニングであり、グループ学習で行われる協働学習が取り入れられることが多い。協働学習の中で、誰がどのような役割を遂行するのかといったリーダーシップは、学びの重要な鍵となってくる。日本では文部科学省が 2012 年度からアクティブラーニングを推奨しているが、アクティブラーニング自体の評価が困難が多い。授業における今後の MIL 教育のパフォーマンス評価の開発と実践が望まれる。そこで本論では、MIL のカリキュラムに則った高等教育レベルの授業（「メディア教育論 I」及び「メディア教育論 II」）における協働学習とリーダーシップについて、MIL 教育実践に関する学生による自己評価を行い、今後の MIL の評価について一つの事例提供を試みる。

## 2. MILにおけるアクティブラーニング

アクティブラーニングとは「学生にあることを行わせ、行っていることについて考えさせること」であると定義される（Bonwell & Eison, 1991, 2）。アクティブラーニングという用語は、19 世紀中頃からアメリカを中心に広まり、1980 年代にはアメリカの大学の大衆化を背景に、学生

の「主体性を担保するための教育方法」として、高等教育の中で普及していった（山内, 2018, 192）。

国内でのアクティブラーニングは、2012年8月の中教審答申「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて」（以下「質的転換」）を初めとして、2014年12月の「新しい時代にふさわしい高大接続の実現に向けた高等学校教育、大学教育、大学入学者選抜の一体的改革について」や2016年12月の「幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について」などで次世代の人材を教育するための指導方法として強く推奨されている。これらの学びの方向性を受け、アクティブラーニングは高等教育だけではなく初等・中等教育の現場でも普及しつつある（松下, 2016）。

アクティブラーニングの訳語には、「主体的・対話的で深い学び」（2017・2018年改訂 小学校、中学校、高等学校学習指導要領解説）があげられている。2012年8月の中教審答申「質的転換」では、アクティブラーニングの定義を「教員による一方向的な講義形式の教育とは異なり、学修者の能動的な学修への参加を取り入れた教授・学習法の総称」（2012, 用語集 37）としている。具体的には、問題解決学習や体験学習、グループ・ディスカッション、ディベートなどの方法である。学生・生徒たちの学びのスタイルも、知識の伝達に偏った受け身で一方通行なものから教員と学生・生徒、もしくは学生・生徒間の双方向の自律的で能動的なアクティブラーニングへと変化したのである。アクティブラーニングはMILの協働学習などでも活用されるものである。

### 3. 協働学習と協同学習

教育の分野では、1970年代から80年代にかけてアメリカを中心に協同学習（cooperative learning）が盛んになり（例えば、Johnson & Johnson, 1974）、1990年代の初頭に協働学習（collaborative leaning）ということばが使われるようになった（Veldman & Kostones, 2019）。

日本の教育学ではジョンソン、ジョンソン、ホルベック（1998）の「協同学習」が有名である。ジョンソンらによれば、「協同学習とは、スモール・グループを活用した教育方法であり、そこでは生徒たちは一緒に取り組むことによって自分の学習とお互いの学習を最大に高めようとする」（1998, 18）学習方法である。協同学習の土台となる基本要素として、相互協力関係、対面的・積極的相互作用、個人の責任、スモール・グループでの対人的技能、グループの改善手続きの5つがある。第1の「相互協力関係」では、「自分の働きが仲間のためになり、仲間の働きが自分のためになる」（1998, 26）ため、いわゆる「ただ乗り」や競争などはない。第2の「対面的・積極的相互作用」では、文字通り、生徒同士が顔をつきあわせて行うことばのやりとりや相互作用の活動である。第3の「個人の責任」が生じるのは、個々の生徒がグループ内の仕事をどれだけやれているのかグループ内で査定をうける時である。そのため、全てのメンバーが最終成果に責任を持つ。第4の「スモール・グループでの対人的技能」を磨くため、お互いの信頼関係、傾聴やコミュニケーション能力が必要になる。第5の「グループの改善手続き」と

は、グループ学習の取り組みのふり返りであり、メンバーのどのような行為が有効であったかなかったかなどを今後の活動に活かすことである。

協働学習とは、一般的には「学習者が相互に協力しながら、共通の目標や課題の達成を目指す学習」(ジャパンナレッジ)である。坂本(2008, 55)は、「協働学習」の要素を次の3点に集約した。「第一に、他の組織や地域、異なる文化に属していたり、多様で異質な能力を持った他者との出会いが前提となる。(中略)第二に、学習者の高い自立性と対等なパートナーシップ、相互の信頼関係の構築である。」これらの特徴は協同学習にも当てはまるが、協同学習の方はより「相互協力」的であり「競争を排除」しようとする。しかし協働学習では相互協力的であっても個人の高い自立性や対等なパートナーシップを構築し、場合によってはグループ内の競争も排除しない。よって、「互いに自立しており、対等であるということは、リーダーシップが絶えず問題となりうるということである。信頼関係があればパートナーシップとリーダーシップは両立しうが、誤ったリーダーシップは不均衡な人間関係をもたらしてしまうだろう(坂本, 2008, 55)。」第三は、「学習目標や課題、価値観および成果の共有である。」「協働学習」はプロジェクト型の学習であり、参加する学習者同士を結びつけるのは、共有された学習目標や課題の達成への強い意思に他ならない(坂本, 2008, 55)。」協働学習と協同学習には違いがある。前者ではプロジェクトにおける学習成果がグループのものとして共有されるが、後者では学習成果がグループよりは個人の責任に帰するのである。教育現場においては、プロジェクトの成果はそのまま評価に直結するため難しい問題も含む。しかし、ジョンソンらの積極的で対人技能等が「得意」な個人に注目しがちな協同学習と控えめで対人技能等が「苦手」であっても対等なパートナーとして、個々人の学習の過程や役割などを「総合的」に判断し、グループのプロジェクトとして評価する協働学習とでは目指す到達点が異なってくる。

多くの論者が協働学習と協同学習の二分法を取り上げ(例えば友野, 2016; Bruffee, 1995)、両者の相違性を検討している。Veldman & Kostones (2019)によれば、協働学習と協同学習には、(1) 作業や活動の構造、(2) 教師・生徒中心、(3) 知識の類型、(4) 生徒の年齢もしくは教育レベル、の4つの違いがある。第1に、作業や活動の構造であるが、協同学習の方は学びのための目的や手段が高度に構造化されており、協同学習で学ぶべき教育内容で満たされている。協同学習は共に作業することや相互依存に焦点を合わせているが、協働学習では互いに作業することに焦点が当てられ、相互依存の必要性はない。教室で学ぶべきことや行動がある程度構造化されている協同学習に比べて、協働学習は教室だけではなく生き方や他者との対応の仕方なども含まれており、より哲学的傾向がある。

第2に、協同学習では教師が生徒たちの活動目的を設定し活動内容をコントロールする。そのため、グループ活動をどのように進めていくのか、グループ活動で何を学ぶのか、どのように評価するのかといった決定は、教師によってなされる。その一方で、協働学習は生徒の方に意思決定が任されており、多くの協働学習の活動では、生徒の探究や授業教材の応用に重きが置かれている。そのため協同学習に比べて、協働学習の方は相互依存が少ない。

第3に、Bruffeeによる二つの知識(「基礎的(foundational)知識」と「非基礎的



(nonfoundational) 知識」の類型を引用し、協同学習はスペルの訂正や文法など基礎的な知識のためには適切であるが、協働学習ではクリティカルシンキングや類推といったより高次の知識の非基礎的な学びに適しているとしている。基礎的な知識を習得することを目的とした協同学習では、皆が同じ知識やスキルを学ぶことを目的としていることから、子どもたちの作業も細分化する必要はない。一方、非基礎的な知識を学ぶことを目的とした協働学習では、それぞれの子どもたちが得意分野に関連した特別なタスクに取り組める。

第4は生徒の年齢や教育レベルである。協同学習の方は一般的に初等教育に向いているが、協働学習の方は、中等教育や高等教育の方に向いている。どちらの学びも、グループで共に学び、効果的かつ効率的な教育を目ざしている点では同じであるが、協働学習を行う生徒たちは、いっしょに学ぶための目的に近づくための必要なスキルや意欲をすでに習得している場合が多い。

これまで見てきたように、協働学習と協同学習には相違点があるが、「いずれもグループで協力しながら行う学習形態であり、知識を教師（外部）から与えられる実体としてではなく、相互の活動の中で作り上げていくものと見なす点で共通している（友野, 2016, 11）。」では、なぜ協働学習なのか。小論で取り上げる「協働学習」は、知識基盤社会・高度情報化社会を生き抜く21世紀型のコンピテンシーである「メディア情報リテラシー」の獲得のための一つの教育方法であり、非構造化された高次の能力が必要となってくる。協働学習を成功させ、MILのスキルを獲得するためにはグループ内における多様なかたちのリーダーシップも必要となる。次節では、リーダーシップについて述べる。

#### 4. リーダーシップの類型

リーダーシップにはいろいろなかたちがある。グループのメンバーにビジョンを与え、グループを引っ張っていくような「強い」リーダーシップもあれば、控えめなメンバーに役割を与え、全体を調整しながらグループを引っ張っていく「調整型」のリーダーシップもあろう。異なる文化的社会的背景をもつ者との連携、学習者の高い自律性、対等なパートナーシップ、そして価値観の共有といった「協働学習」の実践は、グローバル化された社会を生き抜く上で必要なスキルであり、リーダーシップの育成にも寄与するものと思われる。

Lawrence (2017) は、構成主義、協働学習、批判論の系譜をとる協働のリーダーシップ (collaborative leadership) の特徴を7つ挙げている。第1に、協働のリーダーシップはビジョンや価値観を共有することである。ビジョンの共有は責任や委任の共有にもつながる。第2に、相互依存の文化と責任の共有である。ただし、責任を共有したことによって、リーダーがいなくなるということではなく、グループのメンバーが異なる時期やテーマ、知識によってリーダーにもなりフォロワー（従者）にもなるということである。第3に文化をまたいで協働するときは相互尊敬と支援が必要である。第4に、脆弱さについての共感や女性に多い特徴でもある。成功した協働やリーダーシップの共有は尊敬だけが要求されるのではなく共感を持ってメンバーの

話を傾聴する必要がある。第5に、協働リーダーシップを育むには曖昧性や不確実性と共にあることを進んで受け入れることを意味する。第6に、対話を通じたコミュニケーションであるが、協働リーダーシップは現在進行中の対話や、批判的な反省、深い傾聴が必要である。最後は共同作用(シナジー)であり、協働のリーダーたちが集まるとき、個々人の才能やスキルを結合するだけでなく、共同の過程の中に新しい学びがある。このように、協働のリーダーシップにはさまざまなリーダーシップの類型が含有されている。

Goleman, Boyatzis, McKee (2002) らは「感情知性 (Emotional Intelligence) ・ 共鳴 (Resonant) によるリーダーシップ」を提唱した。「感情知性」とは他者や自己の関係を効果的に管理できる能力であり、心の知能ともいわれる。感情知性・共鳴によるリーダーシップには次の6つのスタイルがある。第1に、支配的 (Commanding) スタイルであり、迅速なコンプライアンス、強い達成度、イニシアチブ、自己管理が必要とされる。第2に、伴走・模範的 (Pacesetting) スタイルでは、より高い基準の実行が要求され、誠実さ、達成する気力、イニシアチブが必要とされる。第3に、親和的 (Affiliative) スタイルでは、メンバーとの調和や親和性が要求され、共感、強い関係性の構築、コミュニケーションが必要とされる。第4に、民主的 (Democratic) スタイルであるが、参加と話し合いを通じた全員の意見の一致が要求され、協働、チームのリーダーシップ、コミュニケーションが必要とされる。第5に、コーチング (Coaching) スタイルでは、個人の学びや能力向上につながる指導が要求され、他者の成長、共感、自己認識が必要とされる。最後に、ビジョンを示す (Visionary) スタイルでは、組織の目標や戦略の方向性を定め、自信、感情移入および職場の志気が必要とされる。

著者らによれば、上記6つのリーダーシップ・スタイルのうち、社内環境や結果に最も肯定的な影響を与えたのはビジョンのあるスタイルである。伴走的、親和的、民主的スタイルでも肯定的な影響があったとされる。最も否定的な影響を与えたとされるのは支配的スタイルである。

## 5. MIL自己評価の開発 (表1)

本研究では、(1) 協働学習とリーダーシップ (2) コミュニケーションスキル、及び (3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得についての自己評価をアンケート調査として行った。(1)の協働学習とリーダーシップの内容は、協働学習の「調整力・協調性」「共感的態度」及び「リーダーシップ」である。(3)のMIL及び民主的なシチズンシップの習得に関する内容は、「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」及び「自律性」である。評価の観点としては、全米カレッジ・大学協会 (Association of American Colleges & Universities : AAC&U) の VALUE RUBRIC の TEAMWORK (チームワーク) および Wilson, Grizzle, Tuazon, Akyempong, & Cheung による『教師のためのメディア情報リテラシーカリキュラム』(2011)を参照しながら、各項目に最も重要と思われる観点を抽出し、それぞれの観点に関する自己評価のアンケートを作成した。

表1 メディア情報リテラシーの自己評価の観点

項目	観点	説明
協働学習と リーダーシップ	調整力・協調性	グループ内外の作業や分担等グループ活動をスムーズに進めるための調整や実務を、メンバーと協力しながらできる。
	共感的態度	メンバー間の感情に配慮し、異なる意見に妥協点を見だし、励ますことができる。また、メンバーの働きかけに誠実に対応できる。
	リーダーシップ	グループの目的実現のため、自分の役割や責任を理解し、ゴールを設定できる。
コミュニケーション	コミュニケーションスキル	グループ活動で、自律的かつ効果的に言語、非言語、及びメディア・コミュニケーションの知識とスキルを活用できる
MIL及び民主 的なシチズン シップ	メディア・情報倫理	民主主義社会にけるメディア・情報倫理を理解し、情報と情報技術に対し倫理的行動をとることができる。
	基本的人権の尊重	民主主義社会におけるメディアや情報の重要性を認識し、表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している。
	自律性	民主的世界市民の一員として、メディア・情報を効果的に活用し、知識を構築し、新たな知識・考え・発見を社会に還元(情報発信)できる。

## 6. 調査方法

本アンケート調査は、都内の大学で開講されている「メディアと教育Ⅰ及びⅡ」（前・後期、2019年度）の授業においてそれぞれ2回実施されたものである。以下、「調査対象授業の概要」、「調査項目及び時期」、「アンケート回答者の内訳」について述べる。

### (1) 調査対象授業の概要

授業の内容として、前後期ともメディアリテラシーの授業であり、前期はメディアの分析、後期はデジタルストーリーテリングの形の自分史動画の制作を行った。前後期の授業は通年ではないため、受講生は同じではない。前期のメディア分析では、学生たちは、テーマごとに（例えば、「義務教育における道徳の教科化」「外国人労働者受け入れ拡大について」「報道の自由について」など）4人～5人のグループを各2組つくり、賛成・反対のディベートを行った。学生たちは、3つのテーマのうち一つを選んで賛成か反対のグループをつくり、賛成・反対のメディアコンテンツ（新聞・テレビ・インターネット情報など）を集め、対立する2つの意見を戦わせた。グループとして学生たちは協働学習をすすめ、その成果をプレゼンテーション（各20分）

で報告した後、クラス全体での討論を40分ほど行った上で、班によるプレゼンの自己評価・他己評価を行った。学生には、全体討論でどの議題をどのように深めていきたいのか、全体討論の道筋を事前に考えておくよう指示した。

後期の協働学習の授業では、2つのプレゼンを指示した。1つはデジタルストーリーテリング（デジスト）の説明と作品上映である。就職、友だち、打ち込んでいるもの（サークル、趣味など）等のテーマを自分で設定し、ぴったり90秒間の自分史動画のプレゼンを行った。2つめはグループのデジスト共通テーマ（例えば、「外国人への差別と偏見」「男女の友情関係」「挫折の経験」など）に関する全体討論である。プレゼンの評価基準は、発表の独創性・おもしろさ、発表内容のわかりやすさ、配付資料の内容、声の大きさ・チームワーク・時間配分等を5段階で評価してもらった。授業の最終日には総合的な協働学習のふりかえりを行った。

## (2) 調査項目及び時期

本調査項目は、(1) 協働学習とリーダーシップ (2) コミュニケーションスキル、及び (3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得の3点である。協働学習とリーダーシップには、「調整力・協調性」、「共感的態度」及び「リーダーシップ」の観点がある。コミュニケーションの観点は、「多様性の理解」、「コミュニケーションスキル」及び「話す・聞く・意見交換（交渉）力」である。MIL 及び民主的なシチズンシップの習得には、「自律性」、「基本的人権の尊重」及び「メディア・情報倫理」の観点がある。

本アンケート調査は、2019年度の春及び秋学期の授業で2回ずつ実施した。一般的に1～2ヶ月の長期のグループ学習には、「出会い期」「発展期」「成熟期」の3段階があるといわれる（新井・坂倉, 2013）。出会い期は、「まだお互いの関係が確定していない段階」である。発展期は、「それぞれの人間性が次第に明らかになり、信頼関係が増し、グループとして機能する段階」である。さまざまな課題が顕在化してくるのもこの段階である。成熟期は、グループのアイデンティティが確立した段階であり「個々のグループは強い個性を持つようになる」（新井・坂倉, 2013, 23）。

1回目のアンケートの実施は「出会い期」から「発展期」に移る時期に実施し、2回目のアンケートは協働学習が「成熟期」を迎えた授業の最終日に実施した。アンケートを2回実施することで、履修者は協働学習から何を学んだのか、協働学習に対する考え方はどのように変化したのかを分析した。

## (3) アンケート回答者の内訳（表2）

アンケート有効回答者（2回のアンケートに回答した者）は、45名（表1）。有効回答者のうち、女性は26名（57.8%）、男性は19名（42.2%）であった。学年別では約4分の3が3年生、4分の1が4年生・院生であった。

履修生の特徴は、半数以上が女性であり、3年生の履修が多い。本授業では、毎回抽選であり、上級生が優遇されるからである。



表2 有効回答者の属性 (学年・性別)

学年	前期	後期	合計	(%)
3年	15	19	34	(75.6%)
4年、院生、他	7	4	11	(24.4%)
性別				
女性	10	16	26	(57.8%)
男性	12	7	19	(42.2%)
合計	22	23	45	100%

## 7. 調査結果と考察

### (1) 協働学習とリーダーシップについて

#### ① 調整力・協調性 (表3)

「調整力・協調性」での設問「班活動等で、他者の話を注意深く傾聴し、対立や意見の食い違いがあれば調整し、建設的な意見交換・交渉をすることができる。」という設問に対し、自己評価は次の5段階である：「非常に良くできている」(90%以上)、「かなりできている」(75%以上90%未満)、「ある程度できている」(50%以上75%未満)、「半分以上はできていない」(30%以上50%未満)、「限定される・できていない」(30%未満)。

「調整力・協調性」の自己評価では、全体的に1回目のアンケート結果よりも2回目の結果の方が自己評価は高かった。有効回収数45のうち、「非常に良くできている」(90%以上)と回答したのは1回目で1件であったが、2回目には12件に増えた。また、全体的な特徴として、「かなりできている」(75%以上90%未満)と判断した学生が1、2回目の平均で半数近く(46.7%)あり、「ある程度できている」(50%以上75%未満)が32.2%と続く。

表3 調整力・協調性の自己評価 (n=45)

	90%以上	75-89%	50-74%	30-49%	30%未満
1回目	1	23	17	4	0
2回目	12	19	12	2	0
平均値	6.5	21	14.5	3	0
%	14.4	46.7	32.2	6.7	0.0

「調整力・協調性」ができている例では、自分だけではなく相手の意見や周りの状況を勘案しながら物事を進めていこうという姿勢が見て取れる。その具体例では、「自分の価値観に固執せず、他者の異なる意見に対してなぜそう考えたのかに至るまで理解しようと努力したから(1回目)」や「自分の意見を伝えることにのみ集中するのではなく、まわりの意見や反応を見て、どのように進行していけばよいか最善策を考えることができる(2回目)」という意見があった。その一方で、周りとの調整や協調があまりできていない事例では、「自分が課題をやってくるこ

とができなかったもので、そういった意味では協調性に欠けていた（1回目）」や「自分で話すことは多いが、相手に発言させるようなアプローチはあまりできていない（2回目）」といった意見が見られた。

## ② 共感的態度（表4）

「共感的態度」では、「メンバー間の感情に配慮し、異なる意見の妥協点を見出したり、励ましたり、ユーモアで対応することができる。また、メンバーへの／メンバーからの働きかけに誠実に対応できる」に関する自己評価で、次の5段階である：「非常に良くできる」（90%以上）、「良くできる」（75%以上90%未満）、「ある程度できる」（50%以上75%未満）、「ある程度できる時もあるが、限定される」（30%以上50%未満）、「限定される・できない」（30%未満）。

「調整力・協調性」の自己評価と同様、「共感的態度」の自己評価では、全体的に1回目のアンケート結果よりも2回目の結果の方が自己評価は高かった。全体的な特徴として、「調整力・協調性」及び「共感的態度」の自己評価では、約6割近くの学生が「良くできる」（75%以上90%未満）もしくは「非常に良くできる」（90%以上）と回答しており、学生の自己評価は比較的高い。例えば、「相手のことでは批判から入るのではなく、共感などをし、相手のいい部分などを取り入れていく。また、班内での話が脱線したら制御するというを行なった（2回目）」といったコメントがある。協働学習の初期段階では、「食い違いがあっても他者の意見をまずは受け入れることを意識した（1回目）」や「どんな意見が出ても否定せず、1つ1つの考えに対してきちんと向き合える（1回目）」といった相手の受容・傾聴を意識したコメントもあった。それでは、「リーダーシップ」に関する自己評価はどのようなであろうか。

表4 共感的態度の自己評価 (n=45)

	90%以上	75-89%	50-74%	30-49%	30%未満
1回目	3	18	17	7	0
2回目	8	24	11	2	0
平均値	5.5	21	14	5	0
%	12.2	46.7	31.1	10.0	0.0

## ③ リーダーシップ（表5）

「リーダーシップ」での設問は。「授業でのグループ活動で、あなたはリーダーシップを発揮したと思いますか（例えば、グループの目的実現のため、自分の役割や責任を理解し、ゴールを設定する、グループの意見をまとめるなど）」で、次の5段階で自己評価してもらった。それらは、「大いに発揮した」（90%以上）、「かなり発揮した」（75%以上90%未満）、「ある程度発揮した」（50%以上75%未満）、「多少発揮したが、限定される」（30%以上50%未満）、「限定される・できていない」（30%未満）である。

「リーダーシップ」についての自己評価は、「調整力・協調性」及び「共感的態度」に比べると1段階低い「ある程度発揮した」（50%以上75%未満）が34.4%と最も多い。1回目に比べると2回目の方が自己評価は高くなる傾向はあるが、1・2回共に一定数「リーダーシップ」につ

いては「多少発揮したが、限定される」が23.3%、「限定される・できていない」が8.9%であり、約3分の1の学生は「リーダーシップ」に関する自己評価が低い傾向がある。グループでリーダーシップをとれないと評価した者のコメントでは、学年が高いものやリードしてくれている者に任せきりになることもある。例えば、「3年生だけだとリーダーシップを発揮したが、基本4年生がいると任せてしまった（1回目）」や「グループの中に議論を導いてくれる人がある」とその人に任せきりになってしまうこともあったから（1回目）」などである。

「リーダーシップ」に関する自己評価が高い傾向のある者は、約3分の1であり、「大いに発揮した」が8.0%、「かなり発揮した」が24.4%であった。こうした評価者にとって、リーダーとは、「集団にとっての目標やゴールのために何かしらの形で寄与できる存在である（2回目）。」自らが中心となって、「回の進め方や時間配分のマネジメントの役割を全うした（2回目）」ケースや「メンバーの意見を聞き出し、全員を積極的に参加させる（1回目）」役割を果たしたことが「リーダーシップ」への高い自己評価につながっている。

表5 リーダーシップの自己評価 (n=45)

	90%以上	75-89%	50-74%	30-49%	30%未満
1回目	2	8	18	12	5
2回目	6	14	13	9	3
平均値	4	11	15.5	10.5	4
%	8.9	24.4	34.4	23.3	8.9

リーダーシップには（1）支配的スタイル、（2）伴走・模範的スタイル、（3）親和的スタイル、（4）民主的スタイル、（5）コーチングスタイル、（6）ビジョンのあるスタイル（Goleman, Boyatzis, & McKee, 2010）があることは既に述べたが、該当学生のリーダーシップスタイルに多いと思われるのは、伴走・模範的スタイル、親和的スタイル、民主的スタイルであり、支配的スタイルやビジョンのあるスタイルは少ないようである。学生たちにとってのリーダーシップのイメージは、会議で率先して発言をし、進行役を務め、他の班員の発言を促し、まとめていくことができる人材である。例えば、「リーダーシップについては、初対面ばかりの中で話を進めるために口火を切ったり、話を深掘しようと質問したりした（2回目）」ことや「率先してグループの話をまとめたりその場の状況を即座に判断し、発言することができる（2回目）」、「具体的には、グループワークの司会・進行を務めることなど（1回目）」である。

## (2) コミュニケーションスキル (表6)

コミュニケーションスキルを評価するために、協働学習でどのような貢献を行ったのかを調査した。協働学習の貢献内容のうち、1回目の上位3件は、「人の話や意見をよく聞いている」が29件（64.4%）、「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」が22件（48.9%）、「グループ内での助け合いができた」が18件（40%）であった。2回目の上位3件は、「人の話や意見をよく聞いている」が28件（62.2%）、「自分にはやる気や意欲がある / 必要なときは班員の

分までがんばっている」が17件(37.8%)、「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」及び「与えられた仕事・役割はキチンとやっている」が15件(33.3%)であった。

1回目と2回目を比較すると、「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」及び「グループ内での助け合いができた」が2回目で激減し、最も変動が大きい項目であった。その他の項目については、1回目と同様か2回目で増えている項目が多い。2回目で増えた項目は、「与えられた仕事・役割はキチンとやっている」、「調整役としてグループ内の意見などをうまくまとめている」、「グループ内でリーダーシップを発揮している」などである。

グループ活動の特徴を鑑み、調査結果から得られた特徴は2点ある。第1に、1回目の回答はグループ活動の中で「聞く」「話す」行為が上位に入っていたが、これは、特に協働学習の「出会い期」には重要なスキルである。第2に、2回目のアンケートでは「自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている」や「グループ内での助け合いができた」項目に対する評価が相対的に下がる一方、より「実務的」要素の高い内容での評価が上がっている。例えば、「役割分担の遂行」、「調整役としてグループ内の意見などをうまくまとめている」、「リーダーシップ」などである。協働学習の「出会い期」にはグループ内での傾聴やコミュニケーションの要素が重視されたが、「成熟期」に入ると、実際に個々人が協働学習の中で何を「行った」のかが問われた結果と思われる。

表6 コミュニケーションスキル・貢献内容の自己評価（最も当てはまるもの3つまで）(n=45)

	1回目	2回目	平均 (%)
人の話や意見をよく聞いている	29	28	28.5 (63.3%)
自分の意見や考えを人前でしっかり表明できている	22	15	18.5 (41.1%)
グループ内での助け合いができた	18	8	13 (28.9%)
自分にはやる気や意欲がある/必要なときは班員の分までがんばっている	16	17	16.5 (36.7%)
グループ活動で、自分の役割や今何をすべきかをよく把握し、実行している	11	10	10.5 (23.3%)
与えられた仕事・役割はキチンとやっている	7	15	11 (24.4%)
グループメンバーと掲示板などを使った情報の共有を進んでやっている	4	5	4.5 (10%)
グループ内でリーダーシップを発揮している	3	6	4.5 (10%)
調整役としてグループ内の意見などをうまくまとめている	2	9	5.5 (12.2%)

### (3) MIL及び民主的なシチズンシップの習得

#### ① メディア・情報倫理（表7）

「メディア・情報倫理」の自己評価では、「民主主義社会における一市民として、メディア・情報倫理を理解し、情報と情報技術に対し倫理的行動をとることができている」かどうかを尋ねた。「メディア・情報倫理を十分に理解し、引用など情報に対し十分な倫理的行動をとるこ



とができる (90% 以上)」は 45 件中 4 件 (8.9%)、「メディア・情報倫理をかなり理解し、引用など情報に対しても かなり倫理的な行動をとることができる (75% 以上 90% 未満)」は 19 件 (42.2%)、「メディア・情報倫理をある程度理解し、引用など情報に対しても ある程度倫理的行動をとることができる (50% 以上 75% 未満)」は 17 件 (37.8%)、「メディア・情報倫理を限定的に理解し、引用方法や情報技術についても 限定的に倫理的行動をとることができる (30% 以上 50% 未満)」は 4.5 件 (10%)、「メディア・情報倫理をかなり限定的に理解しているが、引用方法などがかなり限定的であり、倫理的行動をとることができたか分からない・できない」(30% 未満) は 0.5 件 (1.1%) であった。総じて、半数以上の学生がメディア・情報倫理に 75% 以上の自己評価をしていることは特筆に値しよう。

特徴として、1 回目よりは 2 回目の方が全体的に自己評価は高くなっている。1 回目は半数以上が「メディア・情報倫理をある程度理解し、引用など情報に対しても ある程度倫理的行動をとることができる (50% 以上 75% 未満)」を選んだが、2 回目では 6 割の学生が「メディア・情報倫理をかなり理解し、引用など情報に対しても かなり倫理的な行動をとることができる (75% 以上 90% 未満)」を選んだことになる。その理由として、「情報を理解するさいには、必ず自身でソースを探すようにしている (2 回目)」や「情報の発信元をしっかりと明記するなどの行動はできているから (2 回目)」など、情報源の確認を挙げている者が複数いた。また、肯定的な意見として、「偽のあるいは根拠のない情報をしっかりと読み取ることができたため」や「ネット上に様々な情報が飛び交い、どの情報が正しいかを見極めることに気を付けている」(1 回目) のような例がある。2 回目のコメントでは「自分が知り得た他者の個人情報や第三者に勝手に公開しない」、「誰かの誹謗中傷の発言などを拡散しない。誰か相手を誹謗中傷しない」など、より具体的な回答が寄せられた。逆に、数は少なかったが、メディア・情報倫理についての自己評価が低いコメントもいくつか散見された。例えば、「情報がたくさんありすぎてまだ自分の中で整理できていないと思うから (1 回目)」や「偏った意見を持つメディアを信じてしまうことがある (2 回目)」などである。

表7 メディア・情報倫理の自己評価 (n=45)

	90%以上	75-89%	50-74%	30-49%	30%未満
1回目	2	11	25	7	0
2回目	6	27	9	2	1
平均値	4	19	17	4.5	0.5
%	8.9	42.2	37.8	10.0	1.1

## ② 基本的人権の尊重 (表 8)

「基本的人権の尊重」の自己評価では、「グループ活動や授業を通じて、自他の基本的人権の尊重や民主主義社会におけるメディアや情報の重要性を認識し、表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している」かどうかを尋ねた。「非常によく理解しており、自律した情報発信もよくできている (90% 以上)」は、45 件中 2 件 (4.4%)、「よく理解し、自律した情報発信もある程度

できている（75%以上90%未満）」では19件（42.2%）、「ある程度理解しており、自律した情報発信も少しはできている（50%以上75%未満）」は15.5件（34.4%）、「ある程度理解しているが、自律した情報発信は限定的である（30%以上50%未満）」は6.5件（14.4%）、「ある程度理解しているが、自律した情報発信まではできていない」は2件（4.4%）であった。「基本的人権の尊重」の自己評価も半数近くの学生が75%以上の自信があるということで、MILに対する自己評価は高いといえよう。

「メディアや情報の重要性を認識し、表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している」判断の根拠として、SNSにおける情報発信への慎重度があげられる。例えば、「SNS上の根拠のない情報はきちんと調べてから発信するようにしている（2回目）」、「SNSなどで差別発言をしないように心掛けている（2回目）」もしくは、「例えばSNSでは有る事無い事を書かれることが多いため、信憑性が薄い記事や発言は軽率に拡散しない（2回目）」などである。それでは、何を根拠に「表現の自由や知る権利等の基本理念を理解している」のかというと、「メディアリテラシーについて学んだことがあり、情報の取り扱いや情報の信ぴょう性について疑うこと重要性を知った（1回目）」というコメントや「さまざまな価値観や理解がある中で、個人が持つ表現の自由に対して理解していると思う（2回目）」といったものが見られる。また、自己評価が低いコメントとしては、「表現の自由や知る権利については理解していても、情報発信を得意としていないから（2回目）」といったものや「理解はしているが、アウトプットする機会が少なく自分の中ではまだ不十分だと感じるから（1回目）」といった事例が見られた。

表8 基本的人権の尊重の自己評価 (n=45)

	90%以上	75-89%	50-74%	30-49%	30%未満
1回目	1	12	21	9	2
2回目	3	26	10	4	2
平均値	2	19	15.5	6.5	2
%	4.4	42.2	34.4	14.4	4.4

### ③ 自律性（表9）

「自律性」の自己評価の質問は、「自律的・民主的世界市民の一員として、メディア・情報コンテンツの社会文化的文脈を見定め、多様な知識・考え・発見を社会に向けて還元（発信）できる（と思う）」である。その回答として、「非常にそう思う（90%以上）」は、45件中4件（8.9%）、「そう思う（75%以上90%未満）」は13件（28.9%）、「ある程度そう思う（50%以上75%未満）」は13.5件（30%）、「そうありがたいが、限定的だと思う（30%以上50%未満）」は13.5件（30%）、「かなり限定的・できない（30%未満）」は1件（2.2%）であった。

自律性の自己評価は、メディア・情報倫理及び基本的人権の尊重の自己評価に比べると一段低い。特に1回目の回答では、約半数の学生が情報発信について「そうありがたいが、限定的だと思う（30%以上50%未満）」もしくは「かなり限定的・できない（30%未満）」と回答した。2回目の回答では、状況は改善し、約半数以上の学生が情報発信について、「非常にそう思う（90%

以上)」もしくは「そう思う (75% 以上 90% 未満)」と回答した。

情報発信について消極的であることは、情報の受け止めや咀嚼にはある程度の自信があるが、情報発信や社会への還元については自信や知識のなさなどが自覚されている場合が多いようである。例えば、情報発信についての回答として、「メディアや情報コンテンツの社会文化的文脈を自分で見極められたとしても、それを社会に向けて還元するのは難しいことに思ってしまう (1 回目)」や「知識がないため、あまり発信できるかはわからない (2 回目)」などである。その他に、自分からはあえて情報発信をしないと決めている学生も一定数いるようである。例えば、「ある程度のメディア・情報コンテンツの社会的文化的文脈は見定めることはできると思うが、自律的に社会に発信しようとは思わない (1 回目)」もしくは「基本的にメディアから情報を受け取ることがほとんどで、自分から発信することはあまりないと考えられるから (2 回目)」などである。

逆に情報発信に積極的な例では、情報を受け取る相手や社会一般の理解や意向を考慮した上で情報発信をしているというコメントが散見された。例えば、「発信する際も、受信する際もどこか不審なところはないか確認し、自分や相手の理解を深めることができる」や「情報コンテンツ、SNS などを利用する上においても、否定的な姿勢でやるのではなく、相手の意見、社会の意向などを尊重したうえで、発信していくことを心がけている」などである。

表9 自律性の自己評価 (n=45)

	90%以上	75-89%	50-74%	30-49%	30%未満
1回目	2	8	13	20	2
2回目	6	18	14	7	0
平均値	4	13	13.5	13.5	1
%	8.9	28.9	30.0	30.0	2.2

## 8. おわりに

小論では、メディアリテラシー関連科目を履修した学生によるメディア情報リテラシーに関する自己評価を分析した。これまでの分析結果から4点の特徴が挙げられる。

第1に、今回のアンケートでは、(1) 協働学習とリーダーシップ (2) コミュニケーションスキル、及び (3) MIL 及び民主的なシチズンシップの習得の3点の自己評価を行ったが、(2) のコミュニケーションスキルを除き、全ての項目で1回目よりは2回目の方が自己評価は改善した。このことは、MIL に関する活動が、協働学習やリーダーシップ、MIL 及び民主的なシチズンシップの習得に肯定的な影響を与えている傍証にもなる。

第2に、(1) の協働学習とリーダーシップの内容は、協働学習の「調整力・協調性」「共感的態度」及び「リーダーシップ」である。「調整力・協調性」「共感的態度」については、約6割の学生が高い自己評価した一方で、リーダーシップについては、高評価をしたのは、約3分の1

であり、消極的な自己評価も約3分の1あった。

第3に、コミュニケーションスキルであるが、協働学習のはじめの段階である「出会い期」には相手をよく知るためのグループ内での傾聴や自己開示のコミュニケーションの要素が重視されるが、コミュニケーションを重ねた「成熟期」に入ると、個々のメンバーが協働学習の中で実際に何を「行った」のかが重視されてくる。

第4に、MIL及び民主的なシチズンシップの習得の内容は、「メディア・情報倫理」「基本的人権の尊重」及び「自律性」である。これら3点の観点の傾向としては、情報発信を含む「自律性」に関する自己評価が、「メディア・情報倫理」や「基本的人権の尊重」に比べると低かった。「リーダーシップ」の項目と同様、自分から能動的に相手に情報発信を行うことはハードルが一段高かったようである。

MILの実践はアクティブラーニングを伴った双方向の授業が中心となる。小論で取り上げたのは、メディア分析とデジタルストーリーテリングの授業を履修した者の自己評価であり、自己評価する観点も限定されてはいた。しかし、MILの授業については、「話し合いの機会が多く、他学年との交流も増えて、とても楽しかったです(2回目)」のように、グループワークやプレゼンテーションなどの活動を好意的にとらえる者は少なくはない。協働学習を通じたリーダーシップやコミュニケーションスキル、民主的なシチズンシップの習得、すなわちMILのスキルや能力を身につけることは、不確実性の高い時代を生き抜くためにも、学生はもちろん市民全体で必要不可欠であろう。学校教育や生涯教育と連携しつつ、MILの裾野を広げていくためにも、今後の地道なMILの取り組みの普及が期待される。

#### 参考文献

- 新井和広・坂倉杏介(2013)『アカデミック・スキルズ グループ学習入門』、慶應義塾大学教養研究センター監修、慶應義塾大学出版会
- Association of American Colleges & Universities : AAC&U, VALUE RUBRIC  
<https://www.aacu.org/value/rubrics> (2020年7月10日最終アクセス)
- Bonwell, C.C and Eison, J.A. (1991) Active Learning: Creating Excitement in the Classroom. The George Washington University, Washington, D.C.
- Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative learning versus collaborative learning. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(1), 12-18.
- Goleman, Daniel, Richard Boyatzis, and Annie McKee (2002) *Primal Leadership: Learning to lead with Emotional Intelligence*, Boston: Harvard Business School Press.
- 飯尾健・溝口侑・香西佳美・大森俊典・渡邊智也・平山朋子・小山理子・松下佳代(2018)メディア情報リテラシーのパフォーマンス評価の開発、*京都大学高等教育研究*24: 91-94
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1974). Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44(2), 213-240.
- ジョンソン、D.W.、ジョンソン、R.T.、ホルベック、E.J.著(1998)、杉江修治、石田裕久、伊藤康児、伊藤篤訳、『学習の輪 アメリカの協同学習入門』、二瓶社
- Lawrence, Randee Lipson (2017) *Understanding Collaborative Leadership in Theory and Practice*. *New Directions for Adult and Continuing Education*, no. 156, Winter 2017, 89-96.
- 松下佳代(2016)アクティブラーニングをどう評価するか.松下佳代・石井英真(編)『アクティブラーニングの評価』東信堂.3-25
- 文部科学省(2012) 新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～(答申)



- 文部科学省 (2016) 幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について (答申) (中教審第197号)
- 坂本旬 (2008) 『『協働学習』とは何か』、『生涯学習とキャリアデザイン』 5, 49-57
- 坂本旬 (2014) メディア情報教育学：異文化対話のリテラシー、法政大学出版局
- 友野清文 (2016) Cooperative learningとCollaborative learning, 學苑, 907, 1-16
- UNESCO (2013) global Media and Information Literacy Assessment Framework: Country Readiness and Competencies. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/global-media-and-information-literacy-assessment-framework/> (2020年7月10日最終アクセス)
- Veldman, M.A. & D. Kostons (2019). Cooperative and collaborative learning: considering four dimensions of learning in groups. PEDAGOGISCHE STUDIËN (96) 76-81
- Wilson, Carolyn; Grizzle, Alton; Tuazon, Ramon; Akyempong, Kwame; Cheung, Chi-Kim (2011) Media and information literacy curriculum for teachers. UNESCO. <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/media-and-information-literacy-curriculum-for-teachers/> (2020年7月10日最終アクセス)
- 山内祐平 (2018) 教育工学とアクティブラーニング、日本教育工学会論文誌43 (3)、191-200

\* 本研究は科学研究費補助金基盤 (c) (18K00888) の成果の一部である。